



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**A CONCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA MARIA LIMA DE SOUZA.**

GLEICIANE FRANCISCA DE MELO LIMA

ORIENTADOR(A): MERCEDES VILLA CUPOLILLO

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

GLEICIANE FRANCISCA DE MELO LIMA

**A CONCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA MARIA LIMA DE SOUZA.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Mercedes Villa Cupolillo

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

GLEICIANE F. DE MELO LIMA

A CONCEPÇÃO DISCENTE SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA MARIA LIMA DE SOUZA.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

MERCEDES VILLA CUPOLILLO

SANDRA VOLPI

GLEICIANE F. DE MELO LIMA.

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família. Em especial aos meus pais Maria das Dores e Sebastião Lima, minha avó Maria Pereira e minha sobrinha Rillary Letícia, por me darem a força necessária para a realização desse projeto.

AGRADECIMENTOS.

Á Deus:

Pelo Dom da vida, pelo seu amor incondicional e pela condução nesse período acadêmico me permitindo concluir com êxito mais essa etapa da minha vida.

Á Família:

Por todo apoio e incentivo que recebi nesse período e por ter compreendido minha ausência em diversos momentos importantes e principalmente pelos sorrisos de cada dia que se tornavam força para continuidade da caminhada.

Á escola:

Maria Lima de Souza e toda equipe gestora por todo auxílio e compreensão que tiveram durante a pesquisa, disponibilizando os dados e informações necessários à construção deste trabalho,

Á tutora e Orientadora:

Mercedes Villa Cupolillo por sua paciência, dedicação e por todo auxílio recebido.

MUITO OBRIGADA por tudo.

“Fácil né, tem só que se concentrar no que a mulher fala e fazer as coisas que ela diz”.

PEDRO

RESUMO

A educação de alunos com necessidades especiais que tradicionalmente se limitava a um modelo de integração escolar, tem se voltado, nas últimas décadas, para a Educação Inclusiva. No entanto, apesar dos avanços, consideramos que ainda não existe um consenso sobre o que vem a ser uma educação verdadeiramente inclusiva. Apesar do número considerável de pesquisas sobre o tema, pouco se sabe, por exemplo, sobre a aceitação dos colegas dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) na escola. Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo analisar a concepção discente sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo através de observação, diário de campo e entrevistas. Os resultados foram analisados a partir dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa. As informações construídas durante o estudo de campo tenderam a cinco categorias a posteriori: a primeira discute a criatividade como possibilidade de comunicação entre Fabiana e os colegas; a segunda é referente à compreensão por parte dos alunos sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a interação social; a terceira sobre a forma efetiva de inclusão da aluna surda por parte dos colegas através do interesse e motivação que apresentavam para aprender LIBRAS; em terceiro lugar, o papel ativo do intérprete no ensino e na valorização de LIBRAS para a comunidade escolar, finalmente, a ação da professora regente na construção de uma concepção de inclusão através de sua prática, como fator importante na construção das concepções de inclusão nos alunos. Consideramos que a escola em questão ainda não desenvolve nenhum trabalho sistemático no sentido de integrar os conhecimentos dos alunos para o processo de inclusão. Configura-se um distanciamento entre as orientações preconizadas pelos estudiosos nessa área de inclusão e a prática realizada na instituição escolar. Sendo assim, faz-se necessário uma maior participação da escola na construção de uma educação realmente inclusiva, cabendo a ela criar estratégias que promovam os conhecimentos de todos os participantes desse processo de inclusão, tendo em vista que as práticas sociais são importantes para a participação social do indivíduo.

PALAVRA CHAVE: Deficiência Auditiva, Inclusão Escolar, Concepção discente.

SUMÁRIO

1. TRAÇANDO CAMINHOS: DAS VIVÊNCIAS ÀS MOTIVAÇÕES	09
1.1 Objetivo Geral	14
1.2 Objetivos Específicos.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OUVINDO O ALUNO SURDO.....	15
2.1 Inclusão escolar: desafios e perspectivas	15
2.2 O aluno surdo e a escola	17
2.3 Relações Interpessoais na escola	21
3. METODOLOGIA.....	24
3.1 Contexto da pesquisa	25
3.2 Diário de campo.....	25
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: aprendendo a dialogar com Fabiana	29
5. CONVERSANDO COM FABIANA	45
6. DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS: assumindo caminhos para dialogar com Fabiana.....	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
8. Referencias bibliográficas.....	52
9. Anexos	56

1 TRAÇANDO CAMINHOS: DAS VIVÊNCIAS ÀS MOTIVAÇÕES

A partir do percurso escolar e acadêmico da autora, através da narrativa de experiências vivenciadas ao longo da caminhada como discente, será apresentada essa monografia. Essa caminhada proporcionou o encontro com motivos e motivações que levaram a autora a gerar interesses e despertar o desejo de aprofundamento na temática. A partir daí, surgiram curiosidades que resultaram nas problemáticas definidoras dessa pesquisa, que objetiva conhecer a concepção discente sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola Maria Lima de Souza.

A educação de alunos com necessidades especiais que, tradicionalmente se limitava a um modelo de integração escolar, tem se voltado, nas últimas décadas, para a Educação Inclusiva. Segundo Beyer (2006, p.73) é caracterizado como: *“um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar”*, tendo como principal objetivo garantir ao sujeito condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo sem discriminação e diferença, garantido a todos o direito a uma educação de qualidade.

Durante o meu percurso escolar, vivenciei experiências com disciplinas marcantes. Algumas delas chamaram mais atenção; outras realmente me cativaram fazendo com que procurasse aprofundar ainda mais; algumas simplesmente passavam deixando poucas marcas.

Estudei sempre em escolas públicas, e durante todo o ensino fundamental fiz parte da grande maioria que não via a educação inclusiva como algo importante. Via a inclusão como uma situação desnecessária, pois até então não compreendia as razões pelas quais uma pessoa com deficiência deveria frequentar uma escola regular, na medida em que o aluno que apresentava deficiência não conseguia realizar as atividades na mesma proporção que os demais. Sobre isso os autores Oliveira e Poker enfatizam que na proposta de uma escola inclusiva *“o melhor lugar para toda e qualquer criança aprender é a escola comum, e faz-se necessário viabilizar a incorporação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.”* (OLIVEIRA E POKER, 2002, p.234). Além disso, não havia preocupação dos professores em explorar a

importância dessa inclusão. Portanto, sempre me questionava sobre a razão pela qual uma pessoa com deficiência precisaria estar em uma sala de aula.

Gostava muito de interagir com os colegas também, embora fosse muito seletiva, por isso sempre escolhia meus colegas a partir de características semelhantes às minhas, o que não abria espaços para interação com pessoas consideravelmente diferentes. Sobre isso Jodelet expõe que comumente *“o outro, como ‘não eu’, ‘não nós’, é afastado ou torna-se estranho pelas características opostas àquelas que exprimem o que é próprio da identidade”*. (JODELET 1998, p. 51), o que pode vir associado ao motivo da exclusão em muitos de nós.

Recordo-me de uma colega surda da 7ª série que, em meio a nossa ignorância, era ignorada, pois não tínhamos até então recebidos nenhum conhecimento de como interagir com uma pessoa com tal deficiência. No entanto, quando nos reuníamos, a exclusão era vidente, inclusive pela professora, que não conseguia envolver a aluna nas atividades da sala de aula. Sobre isso se sabe hoje que *“todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”*. (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 1997, pág. 61), Lembro-me de como a professora sempre deixava a colega fora dos grupos devido à sua “incapacidade” de realizar as atividades, devido ao que se evidencia na discussão de Carvalho *“os professores não estão preparados para receberem alunos surdos. Nem mesmo sabem que surdos são capazes de fazerem estudos superiores”* (CARVALHO, 2003, p. 24). Minhas questões sempre retornavam. O que me deixava inquieta, afinal? Seria mesmo necessária a frequência de alunos especiais em escolas?

Apesar de até então não ter claramente nenhum interesse sobre a inclusão escolar, intrinsecamente era algo que me intrigava e me encabulava. Sempre buscava fazer questionamentos na tentativa de compreender o porquê da exclusão “dos incluídos”; por que os professores não conseguiam levar a turma a refletir sobre o verdadeiro significado e necessidade da participação de alunos especiais em escolas regulares? Acredito que essa última questão contém o real motivo do desinteresse da grande maioria dos alunos das turmas as quais frequentei.

No entanto, durante a oitava série, pude vivenciar duas situações um tanto contraditórias e de grande relevância: de um lado uma professora que não possuía

nenhuma capacidade de trabalhar a inclusão, não dava atenção alguma para a aluna especial que simplesmente realizava atividades prontas, enquanto o restante da turma realizava atividades comuns.

A outra situação marcante foi a chegada de uma nova professora, recém-formada, que substituindo a antiga nos apresentou uma realidade diferente daquela a que estávamos acostumados. Vi uma forma de inclusão diferente que, ao mesmo tempo em que foi assustador por nos lançar desafios novos e intrigantes, nos trouxe outra visão do incluir sem excluir, desconstruindo o conceito que até então havia formado, passando, então, a me questionar sobre o que seria realmente a inclusão necessária para os dias atuais.

Ao longo do ensino médio percebi um pouco de semelhança com o ensino anterior embora tenha conhecido poucos professores que lançaram desafios e que buscavam gerar reflexão e interação por parte da turma. Saindo do ensino médio com o desejo de ingressar no ensino superior, decidi que a melhor opção na Universidade Federal do Acre, era pedagogia, e logo, com esforço consegui ingressar em mais uma jornada, realizando um grande sonho.

E foi no ensino superior que passei a conhecer uma forma de inclusão diferente, passei a apresentar interesse por essa área, pois percebi que havia muito a conhecer e que talvez por motivo de despreparo de nossos antigos professores, não conseguiram nos explicar a importância de inclusão escolar para uma pessoa com limitações, compreendi ainda que *“a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo”*. (MITTLER, 2003, p.20), é preciso que todos se sintam membros do todo.

O primeiro contato, mais específico nessa área se deu no segundo período do curso de pedagogia com a disciplina – Fundamentos da Educação Especial- que trouxe uma inovação até então desconhecida por mim. Passei a compreender as problemáticas e evoluções ao longo dos tempos e foi nesse momento que aprendi diversas teorias que me trouxeram um grande desejo de conhecer mais profundamente sobre essa questão.

Posteriormente no sexto período, estudando a disciplina inclusão social, pude conhecer todo o histórico do desenvolvimento da inclusão social. Como a inclusão passou a ser valorizada no meio escolar, recordo como os professores nos chamavam atenção sobre a sua importância para a formação pessoal e social, preparando-nos teoricamente para fazer a diferença na sociedade.

Foi então, durante os estágios, que tive os primeiros contatos com alunos especiais como professora regente. Assustador e encantador, dois polos que se cruzaram e que me trouxeram a plena certeza de que a inclusão é algo necessário que começa a partir da interação entre os professores e principalmente entre colegas. Sobre as relações Freire afirma que *“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*. (2002 p.68), constatando que a interação é fundamental na relação de ensino aprendizagem.

A partir do contado mais empírico e observando o desenvolvimento dos alunos com o uso dos métodos aplicados, compreendi que a maneira mais fácil, rápida e divertida acontecia na interação com os colegas durante a atividade, principalmente para o aluno especial. Para Vigotsky,

os sujeitos, ao interagirem, internalizam ou apropriam conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais. É no curso destas ações mediadas pelo outro e pelos signos, nas relações sociais, que vão sendo constituídas as funções psicológicas e a formação da pessoa (VIGOTSKY, 1998, p.37).

Essas observações me levaram a pensar em desenvolver futuramente uma pesquisa.

Formada em pedagogia surgiu a grande oportunidade de aprofundamento nessa área com o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Segundo Nóvoa *“O aprender continuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”* (NÓVOA, 2000, p.23). Esse curso abriu novos horizontes de conhecimentos retratando a necessidade de uma formação social mais inclusiva onde todos possam fazer parte. Pude conhecer detalhadamente cada necessidade educacional especial, e as possibilidades de desenvolvimento a partir de cada uma.

Durante o processo de formação foram surgindo inúmeras inquietações quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares passando a ser um

propósito a ser investigado. Além disso, passei a manter um interesse maior sobre as formas de relação e interação mantidas entre alunos com e sem deficiência de uma mesma turma a partir da ótica dos que não possuem deficiência. Quanto a isso Mantoan expõe que *“na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa”*. (MANTOAN, 2005, p. 24-26).

Os contatos se deram através dos trabalhos práticos com algumas dessas deficiências, entre elas, a deficiência auditiva, despertou-me a atenção, devido à falta de audição dificultar a interação entre os colegas. Na ocasião, observei a dificuldade do professor e da auxiliar de permitir a relação entre o aluno e a colega. Entendo que, parafraseando Abreu e Massetto (1980) toda aprendizagem precisa estar embasada num bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma.

Essa situação embasada a outras que construí ao longo da minha formação me trouxeram as indagações que, nesse momento servem como norteadores de minha pesquisa monográfica: o que seria a deficiência auditiva? O que os colegas de classe pensam sobre frequência de aluno com deficiência auditiva na sala de aula? Estaria hoje o aluno especial interagindo adequadamente com colegas? O que os colegas de classe compreendem por deficiência auditiva? Essas e outras situações foram cruciais para formular conceitos que designaram o tema dessa pesquisa: A concepção discente sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola.

O capítulo teórico discute os elementos teóricos no trato de pesquisa referente à inclusão escolar inclusiva, dialogando com alguns estudiosos que embasam este estudo. Diante dos autores ampliamos a visão sobre a concepção discente sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola Maria Lima de Souza.

No capítulo metodológico apresentamos os métodos que utilizamos para a coleta de dados, abordando o perfil inicial dos sujeitos de nossa pesquisa, apresentamos também um pequeno resumo sobre estrutura social da escola e os procedimentos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida são apresentados os dados coletados, a análise e a discussão dos mesmos, apoiados em autores previamente citados na fundamentação teórica. Finalmente apresentamos as considerações sobre o tema pesquisado.

Ao longo da pesquisa foram analisadas as concepções dos alunos do sexto ano de uma escola da rede pública de Cruzeiro do Sul- Acre, quanto à inclusão de aluno com deficiência auditiva na escola.

Foi realizada uma pesquisa de campo com base nos princípios da metodologia qualitativa, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista, que possibilitou conhecer a visão do aluno ouvinte sobre a inclusão do aluno surdo na escola.

1.1 Objetivo Geral

Analisar a concepção discente sobre inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular;

1.2 Objetivos Específicos

Discutir deficiência auditiva no âmbito da inclusão escolar

Compreender as relações interpessoais da criança com deficiência auditiva com os amigos dentro do contexto escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OUVINDO O ALUNO SURDO

Neste capítulo serão abordadas as principais teorias que ajudaram na construção da pesquisa. A discussão tem como foco a temática de inclusão escolar a partir de um contexto social escolar, uma breve abordagem de deficiência auditiva, suas definições, conceitos históricos, seus desafios e implicações. A análise aborda os diferentes contextos sociais e as possibilidades de formas de relacionamento distintas entre pessoas surdas e ouvintes. Por fim, será apresentada uma interpretação a respeito das principais ideias que permeiam a deficiência auditiva, que será a base para a compreensão do objeto de estudo e posteriormente na análise dos dados.

2.1 Inclusão escolar: desafios e perspectivas

O contexto atual de ensino é resultante de um processo histórico marcado por movimentos sociais em busca de um atendimento igualitário as pessoas com necessidades educacionais especiais “*Os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem*” (BOBBIO, 1992, p.5). Nesse sentido, ao longo dos tempos a educação para pessoas especiais vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro embora ainda tenha um longo caminho a ser percorrido.

Comumente a educação inclusiva é vista como uma questão desafiadora, visto que ainda não alcançou os objetivos propostos para sociedade igualitária, o que se configura numa discussão que vem ao longo dos tempos iniciada por meados do século XVI e se estende até os dias de atuais. Nesse período o isolamento era comum para as pessoas que apresentava alguma deficiência devido à “(...) *crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’*” (MENDES, 2006, p. 387). Situação que somente veio se modificando lentamente ao longo dos tempos.

O movimento social pelos direitos da pessoa com deficiência iniciou a partir de uma proposta deferida por pequenos grupos que defendia a educação escolar para todos,

baseados na necessidade de toda criança esta inserida em programas e atividades acessíveis as demais crianças MENDES, 2006.

Posteriormente foi constituída a fase de integração que exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguissem adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. As décadas posteriores foram fundamentais para a construção de novas discussões que definiram novos conceitos e estudos que levaram a as premissas de adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos, e atualmente vem ganhando mais espaço nas discussões educacionais.

Segundo o Plano Nacional de Educação,

A Educação Especial é considerada como uma modalidade de ensino e traz como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito a educação, comum a todas as pessoas, e o direito a receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares” (FONTES, 2003, p. 38).

Nesse sentido a escola tem como primórdio desenvolver em seus programas ações que desenvolva a inclusão de forma contínua e inovada, buscando dentro das suas estratégias a transformação dos conceitos historicamente construídos que levam a exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Duek e Naujorks (2007), ainda hoje [...],

o processo inclusivo ainda não representa um consenso, suscitando reações e posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios, que evidenciam a dificuldade – histórica, diga-se de passagem – da escola e dos professores em compreender e lidar com o que é diferente estranho aos padrões estabelecidos como “normais”. (DUEK E NAUJORKS 2007 p. 42),

Portanto a inclusão se fundamenta na ideia de reconhecimento de todos como participante da vida em sociedade, significando garantir que todos tenham acesso a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada individuo no grupo social. Mendes, (2001).

Portanto, vale ressaltar que cada indivíduo possui especificidades que os diferencia dos demais, e a sociedade precisa aprender a conviver com essas diferenças, para assim aprender a respeitar e aceitar aqueles que possuem alguma limitação.

Uma escola inclusiva é “quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p.35). Para Domingos (2005) a receptividade dos profissionais e dos demais funcionários da escola pode auxiliar no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais em tal contexto. A escola tem o desafio de oferecer uma educação a todos de maneira igual, sem restrição quanto aqueles que apresentem diferenças em seu desempenho.

Segundo Mendes (2002) para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se. E principalmente “contemplar toda a diversidade humana, sem distinções, a diferença torna-se o cerne desta escola, que não divide alunos, não os define, nem tampouco os iguala” (BOROWSKY, 2008, p. 5). Nesse sentido segundo Jones, 1991, “o papel do professor é, literalmente, ser um “engenheiro ambiental”, que cria o ambiente da aprendizagem para o sucesso da criança e incentiva a aprendizagem através desse meio- ambiente”. E por fim, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colocação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, p. 99). Portanto independente de limitação todos tem o direito de frequentar a escola e receber o mesmo tratamento que os demais sem discriminação, e todos os profissionais da escola precisam estar capacitados para atender a diversidade de alunos.

2.2 O aluno surdo e a escola

Considerando que a audição é essencial para aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi no relacionamento entre os sujeitos no processo de comunicação, afetando principalmente o processo de interação social com a pessoa ouvinte, sobre a deficiência auditiva, Fernandes (2007, p.27) destaca que,

Desde os tempos remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam, e que os surdos congênitos (de nascença) não aprendiam a falar normalmente, e por isso, expressavam-se por sinais. A falta de audição, nesses relatos, sempre foi associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada, daí serem denominados de surdos- mudos. Por

muito tempo, os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez com a falta de inteligência, levando-o a ser marginalizados, a partir da crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não existiriam possibilidades de aprendizagem formal.

Conforme o estudo realizado por Márcia Goldfeld “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva criou o conceito de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV, fazendo com que estivesse à margem da sociedade, sem nenhum direito assegurado”. (2002, p. 27). Considerados incapazes de aprender segundo CALDAS, 2009,

no princípio os surdos eram colocados em asilos. A surdez e a mudez eram confundidas com incapacidade intelectual, o que se tratava de um grande desconhecimento. Entretanto, não podemos negar que a falta de linguagem influi no desenvolvimento psicossocial, mas esse fator não constitui um problema em virtude da possibilidade de utilização da língua de sinais, ou mesmo da oral. (CALDAS, 2009, p. 57).

Nesse sentido, ao longo do tempo os surdos “travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje, na era moderna” Palma (2012).

As primeiras tentativas de educação para a pessoa surda surgiram ainda na idade média e início da idade moderna embora nessa época fosse proibido usar gestos para se comunicar. A ideia de gestualidade só passou a surgir a partir do sec. XVIII percorrendo um longo caminho até chegar a ser o que hoje conhecemos por LIBRAS.

A educação de alunos surdos na escola parte de um movimento que visa promover a inclusão social a partir do respeito às diferenças, e igualdade de participação na sociedade, para tanto a escola tem sido um forte influente no processo de transformação que vem se constituindo ao longo dos tempos. A Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, garante o direito à educação para todos, e a Declaração de Salamanca (1989) reforça o direito à educação das pessoas com necessidades especiais.

Essas discussões vêm ganhando destaque no cenário educacional brasileiro estando amparada pela Constituição de 1988, entre outros documentos como o Estatuto da Criança e Adolescente, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dentre outros. A Constituição Federal no artigo 208, Inciso III estabelece como direito das

peessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, visando à integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade. Mesmo assim,

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p.13).

Contudo ter acesso à educação é um direito e um dever de todos, e isso inclui também os deficientes, seja eles auditivos ou não, onde esse processo de inclusão engloba todas as áreas. Nessa nova visão a inclusão social passa a ser vista como um processo de adaptação da sociedade, que inclui as pessoas com necessidades especiais em todos ambientes sociais. Ao falar de inclusão, Guebert (2007, p.21) ressalta que, “esse processo (a inclusão) necessita de ações eficazes que garantam os desenvolvimentos intelectual, social, afetivo e profissional da clientela a qual se destina”.

Nesse sentido a inclusão de todos os deficientes seja na escola, na sociedade ou em qualquer outro lugar é primordial, e deve acontecer desde cedo. Para os deficientes auditivos essa inclusão é essencial, dando-lhes o direito de utilizar recursos necessários para sua total inclusão na sociedade e na vida em geral rompendo assim, todos os obstáculos que surgirem.

As pessoas com deficiência auditiva na escola comum requerem que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem na vida em social. Sendo assim (SANTOS, 2006 p.82) destaca em sua fala que,

A comunicação é crucial para a inclusão dos deficientes auditivos na sociedade. E nada melhor que a arte para oportunizar o desenvolvimento da comunicação desse deficiente auditivo, apesar de não ouvir (ou ouvir pouco), tem uma grande percepção para a música, por que ele sente as vibrações. As atividades têm como objetivo trabalhar principalmente a fala, a dramatização, a língua dos sinais e a autoestima do surdo.

Desse modo a comunicação de deficientes auditivos em sala de aula no conceito de educação inclusiva é feita principalmente através da língua de sinais, tendo também outras formas de linguagens para essa comunicação.

Contudo, é através da língua de sinais que se começa a inclusão dos deficientes auditivos, tornando-se assim, essencial para a aprendizagem, deixando uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz. Dentro do contexto educacional o processo de escolarização ganhou novo entorno na medida em que ajuda manter um canal de comunicação adequado e eficiente entre os surdos e ou ouvintes. A língua de sinais surgiu com a função facilitar a comunicação dos alunos com deficiência auditiva, oferecendo meios para conviver e interagir com todos, algum tempo se pensou que a língua de sinais seria prejudicial por impedir a aquisição da língua oral pela criança surda. Walker (2010).

Segundo Sacks (1998), a língua de sinais se constitui não apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica. Para tanto, partindo da ideia de que a capacidade de expressão é imprescindível no cotidiano de qualquer ser humano a mesma vem a ser forte aliada no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo sendo conceituada como,

Uma língua espaço-visuo-espacial criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criariam códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para se facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos. (GOLDFELD, 2002, p. 27)

Tem como objetivo “permitir que o Surdo, através da comunicação viso-gestual, desenvolva sua capacidade de linguagem, pensamento, comunicação e cultura” (BARCELLOS, 2009 pág. 29). A LIBRA (Língua Brasileira de Sinais) foi aprovada como segunda língua brasileira através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pela Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Segundo a constituição a partir de 2005 a Libras foi inserida,

Como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Segundo o texto publicado na rede mundial de computadores pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS),

a LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguística de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Estudos em indivíduos surdos demonstram que a Língua de Sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, ou seja, que esta se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas, Barcellos (2009). Nesse sentido, a compreensão da língua de sinais é uma forma de permitir que a pessoa seja aceita a partir de suas limitações, por tanto precisa estar inserida no ambiente escolar e aceita por todos.

Vale ressaltar que não basta apenas incluir o surdo na escola é necessário que se garanta o exercício dos seus direitos de aprender de forma igualitária, e assim não se configure em objeto de discriminação em relação aos ouvintes.

2.3 Relações Interpessoais na escola

Estudos e pesquisas científicas de vários autores têm comprovado a importância das relações sociais para o desenvolvimento das potencialidades humanas, proporcionando uma melhor qualidade de vida a partir da assimilação do conhecimento que se efetiva da troca de informações. Segundo Tassoni o processo de aprendizagem,

Ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas a partir de uma relação vincular, portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e apropria-se ou constrói relações sociais que influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações. (TASSONI 2000, pág. 136)

Nesse sentido, a teoria das relações sociais permite a incorporação de valores e conceitos socialmente construídos no meio social, além de garantir a assimilação do conhecimento influenciado pelo ambiente aos quais os sujeitos estão inseridos. A esse respeito Caballo e Marinho (2002), ressaltam que,

[...] as relações entre crianças, contribuem significativamente para o desenvolvimento interpessoal e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas que não podem ser obtidas de outra forma nem em outros momentos. (CABALLO e MARINHO, 2002. p. 142).

No entanto, a escola se configura como um espaço fundamental de aprendizagem na medida em que permite a interação entre os sujeitos e, portanto, caracteriza-se como um ambiente interacional que tem por objetivo levar os sujeitos à construção e desconstrução de conceitos dos processos inerente à realidade dos fatos do cotidiano. Aquino (1996).

A partir da vivência com o outro, as crianças podem recriar sua visão de mundo e o seu modo de agir tornando-se uma maneira de aprender divertida, dinâmica e alegre, que oportuna à aprendizagem uma melhor assimilação, expressão e entendimento.

Quando se estabelecem relações de confiança na sala de aula, o aluno se sentirá mais à vontade para expressar suas reflexões, dúvidas, descobertas, participações e assim, construir seu processo de aquisição do conhecimento. Por outro lado, a relação problemática pode gerar sentimento de insegurança, dúvida, medo e hostilidade com relação ao professor e aos colegas, se ele não perceber cumplicidade e respeito à sua participação, iniciativa, respostas e erros. Lima (2000, p. 222)

O processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações a partir das relações interpessoais que privatizam a troca de experiências, através de que o aluno cria afinidade com seus colegas de turmas, formando vínculos afetivos e construindo sua própria identidade. Como expõe Fritzen, *“nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros”* (FRITZEN 1987, p. 73).

Assim a convivência precisa ser precedida de respeito e dialogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, como expõe Gadotti, *“o diálogo é uma exigência que possibilita a comunicação”*, (GADOTTI, 1991, p. 69) e por tanto é um instrumento fundamental que possibilita a construção do conhecimento e aceitação do outro.

Maturana (2002) enfatiza que a relação com o outro implica na aceitação do outro como legítimo na convivência. A relação fundada no preconceito, sequer pode ser considerada como relação social. Podemos considerar segundo a discussão de Maturana, que aceitar o outro é o início da aceitação de si mesmo, quando o outro é aceito a partir de suas características, passa a ser constituir o respeito de si mesmo e do outro.

A partir das Relações Interpessoais é possível desenvolver um bom relacionamento entre todos os educandos criando um elo de respeito que permitirá a todos independente de limitação fazer parte do processo de ensino aprendizagem de

maneira efetiva, solidária e sem exclusão. Bezerra e Batista, 2007, enfatizam que o relacionamento interpessoal;

Devem ser constituídos pela ética, onde o respeito mútuo entre os envolvidos deve ser cultivado no relacionamento da vida cotidiana dentro e fora da escola. A solidariedade, a justiça e o diálogo também compartilham desse relacionamento, com sentimentos de igualdade e de liberdade para saber lutar pelos direitos à cidadania e ser solidário com os outros nos ideais relativos à sociedade. (BEZERRA E BATISTA, 2007, pág. 45).

Segundo MAZZOTA, “o respeito à diversidade e a prática de cooperação e solidariedade devem ser os sólidos pilares da edificação de uma ordem social que prioriza a construção do outro como sujeito e cidadão” (MAZZOTTA, 2007, pág. 21). Segundo Dani,

Em relações fundamentadas na cooperação, as regras são resultado da partilha de ideias e sentimentos entre companheiros. Elas brotam do interior da pessoa e conduzem à formação da moral autônoma. Isto significa que a criança deverá transformar estruturas anteriores que a capacitarão a não mais acreditar no caráter absoluto das normas morais, mas, sim respeitá-las pelo seu conteúdo e não porque foram provenientes de alguma autoridade. (DANI, 1999, p.96)

Nesse sentido, Elias destaca que “é por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social”. (Elias, 2000, p. 99). Que permeia a educação como um conjunto de teorias que se constituem na prática social.

De acordo com Dani 1999, é essencial que escola ofereça atividades que favoreça a interação entre os alunos permitindo a cada um conhecer o outro e suas especificidades, a partir de troca de conhecimentos, que leve o aluno a tornarem-se seres socializantes e principalmente autônomos que segundo a mesma autora, significa;

A capacidade de autogerir-se, de autodisciplina, de pensar de acordo com os conceitos próprios ao invés de aceitar automaticamente os valores e regras formados pelos outros. O pensamento autônomo é capaz de considerar o raciocínio dos outros tanto quanto o seu próprio, porque consegue realizar avaliações, tendo como critério o respeito mútuo. (DANI, 1999, p.98)

Cabe, portanto o professor buscar mediar às relações dentro do ambiente escolar levando os indivíduos consigo compreender o outro sem deixar de ser ele mesmo.

3 METODOLOGIA

O Trabalho metodológico foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (1986, p.11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. A pesquisa qualitativa pressupõe a compreensão dos significados dos fatos, sem a necessidade de apoiar-se em dados de estatísticas.

Nesse sentido, Godoy (1995, p. 29), afirma que “a prática da etnografia na pesquisa qualitativa requer que sejam conjugados níveis de análise dos dados de campo, tanto os simples e informais, como outros que podem mesmo incluir uma sofisticação estatística”. A análise dos dados de campo deve permitir que o pesquisador examine a pertinência das questões selecionadas com o propósito não apenas de descrever, mas, de levantar novas explicações e interpretações teóricas sobre as questões referentes ao meio do grupo social em estudo

De acordo com o que discutimos acima, para o sucesso de uma pesquisa qualitativa é necessário que o pesquisador mantenha um contato direto com o alvo (sujeito) em questão. Ludke e André (1986, p. 12) explicam que “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem”.

Portanto, neste tipo de pesquisa é preciso que os acontecimentos ocorram naturalmente, sendo de fundamental importância o contato direto com pesquisador. Sendo assim, optamos por utilizar a entrevista como principal instrumento de coleta de dados.

Optamos pela entrevista semiestruturada uma vez que a conversa informal com a criança pode proporcionar melhor acesso a questões mais subjetivas como, por exemplo, a realidade das relações que estabelecem entre si. Neste tipo de entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 196), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. As perguntas feitas aos alunos foram abertas e coletadas a partir de uma conversa informal. Esse instrumento de coleta de dados permitiu conhecer a concepção discente sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola estadual Maria Lima de Souza. A entrevista

foi associada à observação concomitante realizada pela pesquisadora, contemplada no diário de campo.

Nesse sentido, foram entrevistados quatro alunos de uma mesma turma da escola de ensino da rede pública de Cruzeiro do Sul. Dentre eles um de onze anos, dois de doze anos, e um de treze anos, sendo duas do sexo feminino os outros dois do sexo masculino.

Prioritariamente foram utilizados como aporte teórico para a metodologia, os autores Lakatos (2003), Ludke (1986).

3.1 Contexto da pesquisa

A instituição na qual foi realizada a pesquisa está situada à Rua Amazonas, bairro Cobal, nº 261, fundada e inaugurada no dia 19 de dezembro de 1998 pelo então governador Orleir Messias Cameli, que lhe dera o nome de Maria Lima de Souza em homenagem a sua antiga professora do curso primário.

A Instituição iniciou seus trabalhos a partir do ano de 1999, com todas as séries do ensino fundamental, nos turnos manhã, tarde e noite, porém, em virtude do alto índice de periculosidade e a falta de segurança, o ensino no período noturno teve que ser interrompido, funcionando apenas o período matutino e vespertino.

Atualmente a escola dispõe de ensino de 1º ao 9º ano com 10 salas de aulas distribuídas nos turnos manhã e tarde, conta com um total de 469 (quatrocentos e sessenta e nove) alunos matriculados no turno matutino e vespertino. Sua estrutura física é ampla, com salas espaçosas, pátio e uma quadra. A clientela da instituição é de classe média baixa, e as grandes maiorias dos alunos moram em bairros das redondezas.

3.2 Diário de campo

Esse espaço de diálogo foi criado no sentido de proporcionar um elo entre sujeitos e as experiências vivenciadas pela pesquisadora durante a realização do trabalho de campo na referida escola, a partir das observações do contexto.

A atividade teve duração de dois dias, 09 e 10 de setembro de 2015 no turno da tarde. No primeiro dia conhecemos a escola, os profissionais e os alunos. Realizamos uma observação que envolveu todas as atividades da escola com foco na turma do 6º ano “C”, com intuito conhecer de antemão o campo de ação e os sujeitos da pesquisa. Ressaltamos a disponibilidade da escola e de todos os profissionais que oportunizaram e disponibilizaram dados que permitiram a construção da pesquisa.

Na ocasião conhecemos a aluna com nome fictício Fabiana, 12 anos de idade, surda. A aluna conta com a ajuda de um intérprete para realizar as atividades, com o qual parece existir uma grande dependência, uma vez que o conhecimento da língua de sinais pelos colegas e professores regentes não ficou evidente. Observamos a aluna bastante atenciosa, mostrando-se um pouco impaciente com os colegas e atividades.

Destacamos a individualidade da aluna na realização das tarefas, chamando-nos atenção o riso dos colegas cada vez que ela se recusava a repetir uma tarefa, por manter uma postura de fazê-la uma única vez. Atitude, segundo o intérprete, comum em seu comportamento. Uma atitude curiosa, uma vez que a aluna parecia incomodar-se quando precisava repetir uma tarefa. Durante uma atividade onde todos participaram Fabiana, posteriormente a um grupo de alunos, dirigiu-se ao quadro para a realização da atividade. Naquele momento já não havia espaço para sua escrita. Ao ser informada pelo professor intérprete que ela deveria sentar e aguardar até que a professora regente limpasse o quadro, sentou-se aos risos e, ao mesmo tempo em que demonstrava um pouco de irritação, não realizou mais a atividade, apesar da insistência de ambos os professores, arrancando risadas de todos os colegas de salas. Sobre a aluna ressaltamos ainda a expressão de alegria, embora em alguns momentos tenha se mostrado inquieta, principalmente no momento de realizar atividades que envolviam toda a turma, além disso, Fabiana não aceitava ser contrariada e, por vezes, abaixava a cabeça para não ter que dar atenção a alguns de seus colegas quando eles tentavam se aproximar.

Ainda sobre a observação, podemos dizer que algumas situações nos chamaram atenção, como o distanciamento da aluna surda no momento da realização das atividades em sala de aula, interagindo apenas com o intérprete, sem a participação dos colegas. Ao mesmo tempo percebemos a tentativa da aluna em compreender as situações vivenciadas pelos colegas.

Durante o intervalo algumas situações nos chamaram bastante atenção, pois em meio às bagunças e brincadeiras de crianças observamos que a aluna buscava ao máximo interagir com os colegas, embora em alguns momentos percebêssemos isolada, às vezes por vontade própria, principalmente quando as colegas decidiram correr ao pátio e a convidaram, ela prontamente acenou que não. Ou quando, por razões intrínsecas (pressupomos), e construídas a partir do consenso de todos a aluna não participava das brincadeiras que envolviam expressões sonoras. Havia um impedimento e Fabiana, que apresentava déficit de audição não tinha espaço para brincar quando as brincadeiras exigiam a audição, fato que foi visto por nós como atitude de exclusão na medida em que não percebemos nenhuma atitude do professor quanto à mudança de postura das crianças.

Nesse sentido percebemos certo conformismo da aluna ao não participar das brincadeiras quando estas precisavam de sons, levando-a imediatamente a isolar-se desde o início da brincadeira, preferindo assistir, ciente de que não deveria participar por não ser capaz de ouvir as instruções dos colegas. Isso caracterizava uma situação aparentemente compreendida por todos, na medida em que cada um tomou de certo o lugar que lhe cabia dentro da brincadeira “as crianças ouvintes- o de brincar; a aluna surda- o de assistir”.

No entanto, contrapondo essa atitude, observamos um momento em que um grupo de meninas, incluindo Fabiana, brincava de bater as mãos cantarolando. O fato nos chamou atenção porque a aluna conseguia fazer todos os movimentos perfeitamente e, ainda que não cantarolasse, compreendia todos os movimentos e os realizava sem erros, repetindo-os por inúmeras vezes.

Portanto, a observação nos permitiu compreender a existência de um distanciamento entre a aluna surda e os colegas ouvintes, como se a primeira precisasse ser protegida dos demais pelo intérprete, sem haver interação independente, apenas mediada por ele. Apesar disso, vale ressaltar que foram observadas relações de amizade. Pensamos que a falta de conhecimento sobre a pessoa com deficiência auditiva pelos colegas e, principalmente, do domínio da língua de sinais, depõem a favor de uma realidade que reforça o distanciamento do propósito que é auferido pela inclusão escolar.

A observação nos trouxe uma série de impressões, dirigindo-nos em direção a alguns conceitos que fundamentaram o percurso inicial da entrevista que aconteceu no dia posterior à observação.

Durante a entrevista conversamos com discentes, alunos do 6º ano da escola Maria Lima de Souza com intuito coletar informações às nossas inquietações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: aprendendo a dialogar com Fabiana

Os resultados das entrevistas realizadas com os quatro alunos da turma de Fabiana. Por questões éticas nomearemos alunos em ordem de entrevistas como Maria, João, Pedro e Ana. Para facilitar a leitura e compreensão da análise, a entrevista será agrupada em ordem, os quais correspondem aos objetivos propostos para estudo.

A seguir apresentaremos os resultados das entrevistas realizadas com os quatro colegas de Fabiana. O trabalho de pesquisa com crianças não é um fato novo no cenário científico. Dar ouvidos a elas, saber o que pensam e sentem, no entanto, tem sido uma abordagem mais recente, discutida por vários pesquisadores à procura de metodologias mais fidedignas. Santa'ana (2010) discute o significado do termo usado por muitos autores: “o ponto de vista das crianças”. Sua argumentação é categórica no sentido de nos alertar para o fato de que, ainda que ela seja ouvida e observada em seus espaços concretos, é vista sob o olhar de um pesquisado (a) que não deixa de ser um sujeito cultural, o que orienta seu olhar para o seu campo de possibilidades, apenas. Ao realizarmos essa pesquisa de campo, portanto, recorremos aos trabalhos de González Rey (2005) sobre a epistemologia qualitativa procurando orientar nosso olhar para as possíveis construções das informações que nos permitiram tecer algumas considerações acerca de nossos sujeitos. Entendemos que nas produções complexas da comunicação estão envolvidos processos simbólicos, as emoções e as subjetividades, que são construídas nas inter-relações dos sujeitos.

A entrevista pode ser encontrada na íntegra, nos anexos da monografia. O recorte das informações se deu a partir das produções de significados e sentidos entre a pesquisadora e os entrevistados, tendo como referência os trabalhos da epistemologia qualitativa de González Rey (1997), como citado abaixo:

Temos desenvolvido o conceito de lógica configuracional para dar contas dos complexos processos de construção que estão na base da produção de conhecimentos da Epistemologia Qualitativa. A configuração como processo construtivo é personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, o que nos permite explicar a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de conhecimento tem... (p.79)

1ª Entrevistada: Maria, 13 ANOS.

Pesquisadora: A Fabiana é sua amiga?

Pesquisadora: Mas como você conversa com ela?

Maria: *LIBRAS*. Com base na resposta da aluna se percebe um conhecimento quanto à língua utilizada pelas pessoas com deficiência auditiva, ficando claro que a aluna compreende que a comunicação entre elas depende da apreensão dessa linguagem de sinais.

Pesquisadora: Você sabe falar *LIBRAS*?

Maria: *Sim, Um pouco*. Maria ressaltou que para se comunicar com Fabiana usa *LIBRAS*, mas especifica que “só um pouco,” o que nos remete à conclusão de que, embora não domine a língua de sinais, compreende a necessidade da mesma na hora de se comunicar com a colega.

Pesquisadora: Como você aprendeu?

Maria: *Aprendi no terceiro ano que eu estudava mais ela*. Percebe-se que a interação entre elas permitiu a aprendizagem de alguma forma, evidenciando a importância das relações sociais para a construção do conhecimento, ou seja, a troca permitiu que a aluna ouvinte aprendesse algo específico do surdo, da mesma forma que a aluna surda pode aprender conhecimentos específicos dos ouvintes, e com isso contribuir para a inclusão escolar.

Pesquisadora: Aprendeu com ela?

Maria: *Foi*

Pesquisadora: Ela te ensinou? Como?

Maria: *foi à professora que nós estudava no terceiro ano, ela ensinava pra gente*. É imprescindível notar o lugar da professora na valorização desse conhecimento. Quando a professora regente sabe usar *LIBRAS*, a turma pode se sentir motivada para tal.

Pesquisadora: Você sabe falar tudo ou só algumas coisas?

Maria: *Só algumas*. Percebemos que não existe uma continuidade do ensino de *LIBRAS*. Nesse sentido, a comunicação entre eles se dá de forma precária, sendo interrompida pela impossibilidade de acesso por parte dos ouvintes, a “*LIBRAS*”.

Formam-se, então, as grandes barreiras semânticas entre as duas meninas, uma vez que a ouvinte não saberia compreender tudo a ponto de manter uma relação comunicativa com a colega surda, configurando-se um possível problema para a inclusão de Fabiana.

Pesquisadora: Você conversa com ela normalmente? Fazendo uso da LIBRAS ela te entende bem?

Maria: Tem vez que não. A partir do não entendimento da linguagem do outro não é possível haver interação, na medida em que as pessoas falam para serem entendidas e, quando não acontece esse entendimento é comum que haja a exclusão do outro a partir da ótica da maioria, no caso, de Fabiana.

Pesquisadora: E aí, quando ela não entende?

Maria: Aí ela fica perguntano, assim né, aí eu tem vez que eu não sei, eu escrevo. Interessante perceber como a criança cria possibilidades para se comunicar e interagir com a colega a partir de língua escrita. Em contrapartida, percebemos que essa possibilidade surge apenas pela falta de conhecimento que não é oferecido aos alunos de uma forma que a comunicação pudesse ocorrer sem intervenções e limites burocráticos, afinal, essa forma de interação não seria possível em todos os momentos.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega assim surda?

Maria: Acho

Pesquisadora: Por quê?

Maria: Porque é mais divertido que tem às vezes que... ela arenga, mas nós no arenga, assim ...aí eu peço perdão; aí ela, quando ela a gente fica" arengano". Nesta pergunta, com um pouco de confusão, a entrevistada enfatiza ser divertido, fazendo referência ao fato de a comunicação ser feita através de sinais e a colega, aparentemente, ser diferente dos demais. As diferenças são valorizadas por ela.

Pesquisadora: Você gosta de conversar com a Fabiana?

Maria: Mais ou menos

Pesquisadora: Por quê?

Maria: Porque assim né, às vezes ela não entende. Maria reforça que a falta de audição associada à falta de compreensão do outro é vista como um problema que dificulta a inclusão escolar de Fabiana, visto que a entrevistada é sucinta em sua resposta e deixa claro que em um mundo onde as pessoas falam para serem ouvidas, não ouvir infere na comunicação. Portanto, promove exclusão.

2º Entrevistado: João, 12 ANOS.

Pesquisadora: Você é amigo da Fabiana?

João: Sou muito

Pesquisadora: Você conversa com ela?

João: Converso

Pesquisadora: Mas conversa como?

João: *Fazendo as a coisa com o nome com a mão.* O entrevistado tentou explicar, ainda que sem enunciar o nome oficial da linguagem utilizada, que as formas de comunicação entre ambos acontecem através de uma linguagem específica usada pela aluna surda. A pesquisadora percebe que João fica inseguro ao respondê-la, como se estivesse sob inquisição.

Pesquisadora: Sinais?

João: *é*

Pesquisadora: Mas você sabe fazer os sinais?

João: *Mais ou menos. O professor dela me ensina e eu fico... vou falando com ela na hora do recreio.* Nessa relação com o colega, João, parece não haver muita interferência do intérprete para a comunicação com Fabiana, uma vez aprendida à forma de se comunicar com ela. O menino é mais ativo e confiante em sua relação com Fabiana do que Maria.

Pesquisadora: Você entende bem ela? E ela te entende?

João: Acho que entende ela... na hora eu falo pra ela e ela falou pra mim de volta.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega surda?

João: Acho mermo. Fica evidente na fala de João que não há problema em ter uma amiga surda.

Pesquisadora: Por quê?

João: Ahhh... não sei

Pesquisadora: Vocês gostam de conversar com ela?

João: Há eu gosto assim né. Não muito. Essa resposta denota que a falta de habilidade para se comunicar com a Fabiana pode acarretar prejuízo nas relações e na troca de informações necessárias ao processo de aprendizagem, importante para ambos.

Pesquisadora: Por quê?

João: Por isso mermo

Pesquisadora: Você acha que é ruim conversar com a Fabiana por ela não escutar?

João: Acho que é.

Pesquisadora: Por quê?

João: Por isso mesmo: ela entende às vezes. A resposta do aluno entrevistado reforça uma situação comum em nossa sociedade: a de que um preconceito se constrói a partir da diferença do outro, ou seja, o tecido social no qual Fabiana está inserida, a escola, não se construiu a partir da “*com-vivência*”, com a possibilidade de aprender com a diferença do outro, sendo mais cômodo afastá-lo da convivência. Assim percebemos que João não gosta de conversar com Fabiana por não compreender a sua forma diferente de interagir. Uma vez mais poderíamos nos questionar sobre como a atitude do menino afeta a inclusão escolar de Fabiana: inclui, quando a entende; exclui, quando seu esforço para compreendê-la não compensa, levando-o a desistência de manter a interação, na medida em que, se não há troca de informações, não há interação.

Pesquisadora: E os outros colegas da sala gostam de conversar com ela?

João: Lá da sala ela... todo mundo ela... bate. Naquele menino que veio aqui primeiro, ela bate e ele bate nela.

Pesquisadora: Por que batem nela?

João: Ela ele que começa chamar ela de muda. E aí ela e ela... ela bate nele, e ela bate nele... e ele bate nela e ela fica falando, porque ela não escuta. A resposta do colega evidencia a necessidade de Fabiana se defender mediante situações em que se sente ameaçada. É interessante perceber como Fabiana não se inibe frente aos colegas e tenta comunicar sua insatisfação. Isso nos remete à reflexão sobre a intersubjetividade: ela se sente à vontade para comunicar sua insatisfação com os colegas, o que não percebemos na relação com a professora, quando não havia mais lugar para ela no quadro. Isso nos levaria a pensar que as relações com os colegas são, de certa forma, mais “inclusivas” do que aquelas que construiu com a professora.

Pesquisadora: Mas só por isso?

João: Acho que é.

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras ela participa de todas?

João: Oh, tem algumas que não participa, assim... mais nós, lá no recreio. Foi possível perceber que existe uma seleção entre o que pode e o que não pode fazer uma pessoa surda, mostrando que há uma impossibilidade de inserir Fabiana em brincadeiras que envolvem impedimentos que não são superados pelo grupo de colegas. Todos são incapazes de criar situações de comunicação ou recriar a brincadeira para que ela participe. Ainda não é uma realidade visível em nossa realidade e principalmente nessa escola.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda a Fabiana na sala de aula?

João: Na sala eu ajudo, tem hora que o professor manda eu fazer o trabalho, aí sobra só ela, eu aí ...eu faço mais ela, e ela eu ajudo ela, e ela me ajuda. Esse relato nos remete a duas situações interessantes: a primeira, quando o colega fala que “sobra” só ela, o que nos levaria a pensar que não ouvir pode gerar em Fabiana uma situação de constrangimento e preconceito, na medida em que não é escolhida em função de seu impedimento ou falta de “capacidade”, o que não aconteceria com os demais colegas.

A segunda, que João relata receber ajuda de Fabiana em algum aspecto não definido por ele. Através dessa possibilidade, Fabiana pode sentir que há algo que ela também pode aprender, bem como desenvolver habilidades, como os demais colegas.

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

João: sim

Pesquisadora: E quando o interprete falta vocês conversam com a Fabiana?

João: E... ah.. eu tenho uma colega lá .Ele me... ah.. eu falo junto com ele. Ai ele... ai ele... eu falo ai, ele ai... ela fala pra mim. Ele fala pra mim, ele entende. Na ausência do interprete, Pedro, que entende de sinais, traduz a fala de Fabiana para ele, fazendo a intercepção nas falas. Esse relato pode nos levar a pensar que, apesar da autodependência do interprete na comunicação de Fabiana, ela consegue a ajuda dos colegas para se manter, ainda que de forma precária, em sala de aula. É muito interessante perceber que, em momento algum existe a mediação da professora, mas dos colegas. Eles a incluem.

Pesquisadora: Sozinho com ela você não entende o que ela fala?

João: Mas ou menos consigo.

Pesquisadora: Ela fica triste?

João: Fica.

Pesquisadora: Por quê?

João: Eu acho porque nós fica falando e ela não fala, fica só vendo o professor falando LIBRAS, ai ela fica triste. João interpreta a tristeza de Fabiana a partir de seus próprios pressupostos de não poder se comunicar na falta de uma linguagem comum.

Pesquisadora: E a professora?

João: Uma vez né, a professora brigou com os meninos por causa dela, (Fabiana) porque eles tava rindo dela.

Pesquisadora: Rindo por quê?

João: Porque ela caiu sem querer

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com ela?

João: Já

Pesquisadora: O que?

João: Fazer um nome que eu num sabia. Fazer nome dos objetos. João novamente relata ganhos na relação com Fabiana, o que favorece a inclusão da colega na sala de aula.

Pesquisadora: Ela ser surda é um problema?

João: Não

Pesquisadora: Por que não?

João: Porque ela, ela é igual a nós. No final da entrevista, João admite que Fabiana é bem vinda e, apesar de seu impedimento, não é considerada por ele “um problema”. A entrevista pode ter gerado reflexões no menino, fazendo-o repensar as posturas iniciais em relação à colega.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que queira me contar sobre a Fabiana?

João: Ah, foi uma vez que o menino tava batendo nela que ela foi correr atrás dele. Ele entrou no banheiro e ela entrou junto aí nós tiremos ela e ela ficou com raiva, ficou triste, aí ficou chorando dizendo que ia bater nele. E o professor dele disse pra diretora e ele foi expulso. Aí ele nem estuda mais aqui. Nessa resposta fica evidente que não há uma aceitação da condição surdez e que a aluna surda precisa constantemente buscar meios para se defender.

Pesquisadora: E esse menino bateu nela por quê?

João: Ah só porque ela é muda. Demonstra um preconceito existente pelos alunos ouvintes.

Pesquisadora: Só por isso?

João: É acha graça dela pelo menos.

3ª Entrevistado: Pedro - 11 anos.

Pesquisadora: você conversa com a Fabiana? Como?

Pedro: Sinais. Pedro parece ter conhecimento de que existe uma linguagem específica utilizada pelos surdos, ainda que não tenha domínio total.

Pesquisadora: Como você aprendeu a falar sinais?

Pedro: Foi com o interprete dela... só com ele mesmo. Ai pesquisei pela internet e ai eu fui aprendendo aos poucos. “Ai pesquisei pela internet e ai eu fui aprendendo aos poucos”. Pedro mostra-se altamente motivado para o aprendizado de LIBRAS. Interessante notar mais uma vez, que o menino possui mais conhecimento do que a professora regente.

Pesquisadora: Por que você pesquisou a língua de sinais na internet?

Pedro: É... é assim: se ela perguntasse alguma coisa, ai... ai, já soubesse o que que eu já ia dizer pra ela, porque nos tempos que ela foi aluna nova eu num sabia interagir. Não sabia traduzir ali, vivia falando. Ai pesquisei na internet o que que ela tava falando. Esse relato de Pedro evidencia a importância de buscar meios de superar os impedimentos. Ele próprio relata que o acesso ao conhecimento necessário à comunicação com Fabiana não é impossível, pelo contrário, foi possibilitado a partir de sua força de vontade. No entanto, é importante que a escola seja mediadora e plante esse desejo nos alunos para que a interação aconteça por todos e não só por um.

Pesquisadora: É fácil falar A língua de sinais?

Pedro: fácil né, tem só que se concentrar no que a mulher fala e fazer as coisas que ela diz. Pedro manifesta o que pensa sobre o aprendizado de LIBRAS, denunciando, de certa forma, o desprezo dos demais em relação a esse conhecimento.

Pesquisadora Você acha legal ter uma colega surda?

Pedro: Acho

Pesquisadora Por quê?

Pedro: Porque a pessoa conversa, a pessoa, a pessoa, tipo assim... eu passo na rua com ela conversando, os zoutros já fica assim, inté assim... o pessoal, pessoal já fica assim falano: “de tá de parabéns conversando com a colega surda”. Porque ela disse pra mim que não tem ninguém pra brincar, e ela... ela já tem eu. Pedro é atento à Fabiana, compreende a importância de conversar com ela e a reconhece como pessoa. Um grande exemplo de inclusão

Pesquisadora: Você acha legal conversar com ela?

Pedro: Mais ou menos

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Porque. Porque ela assim ó... quando eu, quando eu falo assim: “ Fabiana eu quero conversar.” Ela (Pedro fez gesto de não com as mãos), faz sinais, e dia desse ela tava chorando e eu perguntei que foi. Ela fez, fez até a letra dizendo que tinha batido nela.

Pesquisadora: E os outros colegas da sala de aula, gostam de conversar com ela?

Pedro: *Alguns gostam, mas não sabem falar as LIBRAS. São poucos que sabem falar. E ela fica triste.* Novamente surge a informação sobre como a falta de habilidade para comunicar-se com Fabiana pode interferir de forma impeditiva na interação com os colegas.

Pesquisadora: batem nela? Por quê?

Pedro: *Por causa que... por causa que ele, por causa que ele pensa que ela escuta, eu falava não escuta, não escuta. Ai bateram nela. Ela ficou triste e correu. Fi, só fica dizendo que ela não é surda, já bateram nela já, eu defendi. Que ela tava brincando.* Esse relato pode nos levar a questionar como a falta de conhecimento sobre o impedimento de Fabiana estaria afetando as relações com os demais colegas e a possibilidade de a incluírem de forma mais efetiva.

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras ela participa de todas?

Pedro: *Não nós até deixa todas as brincadeiras que a gente faz ...a gente deixa ela brincar.* Nesse momento Pedro pareceu bastante inseguro quanto à resposta.

Percebemos que talvez não se sentisse à vontade para dizer que ele também a excluía de certas brincadeiras.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda ela na sala de aula?

Pedro: Não ajuda.

Pesquisadora: Por que não ajudam ela?

Pedro: Porque acho, porque acho acho que tem vergonha de falar as LIBRAS e ela não saber interpretar.

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

Pedro: só alguns assim hó.

Pesquisadora: E quando o interprete falta?

Pedro: Ai ela fica triste assim

Pesquisadora: Porque ela fica triste?

Pedro: Assim hó... assim... acho que ela, ela ouve só um pouquinho mas ela hó... ela, ela já veio, ela já disse pra mim, ela disse que fica triste porque ela quer, ela quer ser igual aos outros, quer escutar o que os outros falam, quer saber falar . Ai né, não consegue. E não pode.

Pesquisadora: Por isso ela fica triste?

Pedro: É. Ai eu pego e converso com ela, às vezes a hora que eu não sei, ai ela fica escreveno. Ai eu dou resposta dela pra ela, tudim. Ai, quando o interprete não tá aqui ai, eu fico interpretando o que a professora tá perguntando. No relato de Pedro existe a interpretação de como ele percebe a tristeza de Fabiana em decorrência de seu impedimento. E a impotência ao se deparar com o fato de que, ainda que se esforce, não conseguiria realizar o desejo da colega: ser ouvinte. A sensibilidade do menino o aproxima de Fabiana no sentido de fazê-la compreender que ela pode expressar sua insatisfação e é isso que importa.

Pesquisadora: E a professora?

Pedro: Ela gosta dela.

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com Fabiana?

Pedro: falar algumas coisas

Pesquisadora: O que?

Pedro: Palavras,

Pesquisadora: Que palavras?

Pedro: Meu nome, nome de algumas coisas.

4ª Entrevistada: Ana- 12 Anos.

Pesquisadora: Conversa com Fabiana como?

Ana: Às vezes assim ela quer falar comigo né, ai eu não sei dizer pra ela como é que é falar né, Ai eu pergunto o interprete o que significa isso, ai ele me diz ai eu falo pra ela.
Percebe-se que a presença do intérprete é imprescindível para a comunicação entre Ana e Fabiana, uma vez que a menina não sabe LIBRAS.

Pesquisadora: Então você não conversa diretamente com ela?

Ana: Não. Porque eu ainda não aprendi LIBRAS assim.

Pesquisadora: Tem vontade de aprender?

Ana: Tenho. É, eu estudava no terceiro ano com ela né, ai tinha uma professora de LIBRAS lá, que ela tava ensinando um pouco pra gente. No relato de Ana existe a informação de que, quando a professora regente tem conhecimento de LIBRAS, fica mais fácil interagir. Portanto, a participação da professora regente é de fundamental importância para que a criança compreenda a necessidade de conhecer novas formas de falar, de se comunicar e incluir.

Pesquisadora: Então só conversa com a presença do interprete dela?

Ana: Ele às vezes tá junto com a gente

Pesquisadora: E quando ela está sozinha?

Ana: *Aii quando ela tá só, ela fica me perguntando um monte de coisa. Ai eu nem sei o que é.*

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega surda?

Ana: *Hum... acho que é.*

Pesquisadora: Por que que é?

Ana: *Porque, assim... é legal a gente, a gente conviver com várias pessoas diferentes.*

Ana é espontânea na relação de amizade com Fabiana, interessando-se pelo “diferente”.

Pesquisadora: Você gosta de conversar com ela?

Ana: *mas o meno.*

Pesquisadora: Por quê?

Ana: *Eu não entendo, no sei bem o que ela disse. Assim... ela fala, ai eu no sei às vezes, né.* A partir desse relato é possível perceber que a grande dificuldade para manter uma comunicação entre eles é a falta de compreensão da linguagem dos surdos. É interessante perceber que não há um movimento mais ativo por parte dessa criança no sentido de ler as expressões de Fabiana, como poderia ocorrer. O que nos salta aos olhos é o período de vida pelo qual Fabiana está passando: o início da adolescência, que a remete a necessidades de muita expressividade corporal, além de ser vista, apreciada e amada pelo grupo.

Pesquisadora: E os outros colegas da sala de aula, gostam de conversar com ela?

Ana: *não! Só mais ou menos é Pedro, que entende né, o que ela fala.* O bom vínculo afetivo com Pedro acontece, uma vez que ele valoriza o uso da LIBRAS, não criando uma relação de depreciação de Fabiana.

Pesquisadora: E os outros colegas de sala de aula não gostam por quê?

Ana: *Lá da sala, ela todo mundo, ela... ela bate naquele menino que veio aqui primeiro. Ela bate e ele bate... Nela.*

Pesquisadora: Por que batem nela?

Ana: *Não sei. Às vezes as meninas batem nela, aí saem correndo. Aí ela fica correndo atrás dela.*

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras ela participa de todas ou só de algumas?

Ana: *Não... na hora, dá na hora do recreio, ela fica mais a gente merendando. Aí depois ela... ela vai pra sala. Aí ela fica andando mais as menina.*

Pesquisadora: E essas meninas que andam com ela entendem o que ela fala?

Ana: *Todos não.*

Pesquisadora: Mas, e como conversam com ela?

Ana: *Só quando o menino tá perto, o interprete.* Essa resposta reforça uma exclusão a partir da incapacidade de conviver independente do especialista, a criança surda não consegue interagir sozinha, ficando fora das atividades e conseqüentemente pouco interage com os colegas.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda ela na sala de aula?

Ana: *Sim*

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

Ana: *Tem não, de amigo dela aqui na sala mesmo só eu o João Vitor e uma menina do... uma menina que saiu da escola e a outra do 6º ano, 6º ano B, que ela mora lá perto da casa dela.* A impossibilidade de escolha de participação no grupo de colegas pode ser uma informação importante e estar relacionada à aceitação da diferença do outro especialmente pelo fato de que a surdez impõe um obstáculo para a aproximação e interação com Fabiana.

Pesquisadora: E essa sabe falar a língua de sinais?

Ana: *Sabe não.*

Pesquisadora: E quando o Gerônimo. (interprete) falta?

Ana: *Um dia desses quando o Gerônimo. (interprete) não veio ela ficou só assim triste. Ai ela não falou com ninguém, com a cabeça abaixada.* O relato de Ana reforça a dependência do interprete, nas relações de amizade de Fabiana.

Pesquisadora: Ficou triste?

Ana: *É*

Pesquisadora: Por que ela fica triste?

Ana: *Tem uma vez, né, que ela fica me perguntando assim alguma coisa, né. Ai eu falo assim... eu faço assim né (fez gesto de não sei). Ai ela, ai ela fica triste assim com a cabeça abaixada.* A colega de Fabiana não consegue compreender o que ela pretende comunicar. Isso gera tristeza decorrente da impossibilidade de compartilhar algo com o outro naquele momento. A tristeza, no entanto, é percebida pela colega, que também se sente impotente para ajudá-la.

Pesquisadora: Mas, e a professora?

Ana: *A professora é quando, quando né, ela vai fazer a chamada, né, ai o Gerônimo. (interprete) que responde, né. Ai ela foi fazer chamada, ai chamou Fabiana, né. Ai ela nem percebeu que o (interprete) não tava ali pra falar o nome. Ai a Fabiana hein, ela ficou assim... atenta. Ai também tem vez que a professora sai, ai os meninos começa a gritar, né. Ai, quando eles grita, ela, ela escuta assim os barulhos, ai ela fica atenta.* A colega de Fabiana, assim como em outros relatos, percebe que ela possui algum tipo de audição. Não fica claro se isso é percebido pela professora, no sentido de fazer uso desse potencial residual para a aprendizagem de Fabiana.

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com ela?

Ana: *não, hein, tem umas vez que ela fica dando língua pra gente, às vezes que ela fica batendo, empurrando a gente, tem algumas vezes.* As atitudes agressivas de Fabiana podem ser em decorrência da irritabilidade e defesa da menina ao se perceber com impedimentos e sem apoio do grupo, que se sente indefesa, buscando agredir como forma de se defender do preconceito que sofre diariamente.

Pesquisadora: Por quê?

Ana: *Não sei.*

Pesquisadora: Tem alguma que queira me contar sobre a Fabiana?

Ana: *Eu já vi né quando um dia que eu fui na casa dela, chamar ela pra vim pra escola, ai a mãe dela tava falando, tentando conversar com ela, mas ela não conseguia, falar, ela tava falando no sei o que perguntando por, parece que era um caderno dela ai a mãe dela não entendia. A mãe dela não sabe falar a língua de sinais né.*

Pesquisadora: Ela fica triste por isso?

Ana: *Fica. Ela não tem ninguém assim que mora com ela que saiba fala a língua de sinais. Essa língua.*

5 CONVERSANDO COM FABIANA

Em seguida apresentaremos a entrevista com Fabiana, realizada com a mediação do intérprete, Gerônimo.

Pesquisadora: Você tem muitos amigos?

Fabiana: Sim

Pesquisadora: quantos

Fabiana: cinco

Pesquisadora: Gosta deles?

Fabiana? Sim

Pesquisadora? E os outros colegas de sala você não gosta?

Fabiana: Mais ou menos

Pesquisadora? Você gosta de conversar com seus colegas?

Fabiana: Às vezes

Pesquisadora: Por quê?

Fabiana: Porque às vezes eu não gosto deles?

Pesquisadora? Não gosta deles por quê?

Fabiana? Por que às vezes eles são chatos.

Pesquisadora? Você gosta de fazer o que com seus colegas?

Fabiana: brincar

Pesquisadora: qual a sua brincadeira preferida?

Fabiana: Pira e Tricilomelo.

Pesquisadora: gosta de brincar com todos os seus colegas

Fabiana: Todos não, só com meus amigos.

6 DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS: assumindo caminhos para dialogar com Fabiana

Passaremos a apresentar as interfaces que nos saltaram aos olhos durante as entrevistas, voltadas para nossos objetivos: conhecer as formas de comunicação entre Fabiana, aluna surda, e os demais colegas. Para tal, foram construídas categorias a posterior, baseadas nos relatos dos sujeitos, sentidos subjetivos e significados no decorrer do diálogo entre os entrevistados e a pesquisadora.

1- A construção da relação de amizade entre Fabiana e os colegas

De acordo com os sujeitos entrevistados, conversar com Fabiana era interessante, mas poderia vir a se tornar “enfadonho”, caso um deles não conseguisse acessar os sentidos e significados de uma conversa, brincadeira ou tarefa. A necessidade de se relacionar com os colegas movia Fabiana em direção a experiências interpessoais. No entanto, quando não se sentia compreendida, agia de forma a sinalizar que o esforço também deveria partir do outro lado, reagindo ora com inconformismo (põe língua, xinga) ora com encolhimento, à procura de seu oásis (o intérprete). Nessa construção podemos perceber muitos momentos de aceitação e tentativas de superação dos impedimentos de Fabiana, como nos relatos de João, Pedro, Maria e Ana, quando aprendem LIBRAS para interagir com ela, ajuda-la nas tarefas e até aprender outra língua.

Sacks (1998) nos alertava para o fato de que a construção de uma língua, como a LIBRAS, não se restringe a uma única função, a biológica, mas abrange as dimensões históricas e sociais, em sua origem. Só através da possibilidade de usarmos uma linguagem comum podemos aprender com o outro, nos desenvolver, “ouvindo com os olhos”, como ele mesmo enfatizou. A partir daí, tornar-se autônomo: expressão do existir. Pensamento, capacidade de desenvolvimento da linguagem e cultura só serão possíveis por intermédio de uma língua. A partir da pesquisa entendemos que LIBRAS é imprescindível na formação de professores, e deveria constar como disciplina curricular para o magistério, ainda que não tenha se tornado uma realidade nacional.

(...) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BARCELLOS, 2009 pág. 29).

2- O aprendizado de LIBRAS pelos colegas como superação para a barreira comunicativa.

O aprendizado de LIBRAS por alguns colegas de Fabiana surge como a possibilidade de superação das barreiras de comunicação entre ambos, embora a comunicação abranja uma dimensão muito mais ampla. No relato de Pedro fica evidente que não são apenas as palavras que possibilitam o entendimento entre ambos, quando percebe nas expressões da colega, a tristeza e/ou insatisfação em relação a algo. No entanto, sem palavras, qualquer coisa pode ser posta no lugar de Fabiana, ou seja, a menina fica à mercê da interpretação do outro, sem que possa se manifestar, se colocar de forma autônoma.

A partir das reflexões de Dani (1999), podemos dizer que o grupo de colegas cria as condições para a inclusão de Fabiana, não se conformando com as regras antigas de exclusão, mas construindo regras cooperativas, onde as trocas são valorizadas pelas diferenças.

Em relações fundamentadas na cooperação, as regras são resultado da partilha de ideias e sentimentos entre companheiros. Elas brotam do interior da pessoa e conduzem à formação da moral autônoma. Isto significa que a criança deverá transformar estruturas anteriores que a capacitarão a não mais acreditar no caráter absoluto das normas morais, mas, sim respeitá-las pelo seu conteúdo e não porque foram provenientes de alguma autoridade. (DANI, 1999, p.96)

3- A criatividade como possibilidade de comunicação entre Fabiana e os colegas

O grupo de colegas entrevistado ultrapassa, dentro das possibilidades de cada um, as “normas de comportamento cultural”, quando seguem suas motivações em direção ao aprendizado de LIBRAS, ao se comunicarem com Fabiana. Vygotsky (2014). O uso de LIBRAS aparece como forma inclusiva na relação com os colegas, uma vez que permite a aproximação de Fabiana e dos mesmos em relação a ela, facilitando as trocas e o processo de aprendizagem. Interessante notar como os colegas também fazem trocas de conhecimentos entre

si: os que sabem mais LIBRAS são procurados para intermediar a relação com Fabiana, cuidando para que não fique de fora. Além disso, eles próprios procuram aprender com o intérprete e com a professora anterior. A língua de SINAIS é valorizada, pelo menos por um grupo de alunos. Percebemos a partir dos relatos que os meninos são mais motivados para o aprendizado de LIBRAS, o que pode estar relacionado a muitos fatores como, por exemplo, a valorização cultural desse conhecimento (como explicitado por Pedro); a identificação com o intérprete (Gerônimo); à idade do grupo, e (pré-adolescentes); à subjetividade de Fabiana, dentre outros. No momento, devido às limitações de nossas informações, não nos parece apropriado estender nossa discussão sobre isso, embora consideremos de extrema importância para compreensão de processos de inclusão escolar.

4- A reprodução da exclusão na comunicação dos colegas

Enquanto LIBRAS inclui; pode também excluir, quando percebida por alguns do grupo escolar (citado pelos colegas) como o estigma, o que diferencia Fabiana, o que serve para coloca-la à margem, uma vez que não podem acessá-la a partir dos conhecimentos que possuem. Em uma escola com valores muito competitivos, a diferença pode surgir como “falta”, gerando a ideia de “atraso”. Aprender LIBRAS, portanto, estaria relacionada à incompetência, limitação, e não à possibilidade de agregar conhecimentos, expansão. Isso poderia explicar o fato de não ser visto como um tipo de conhecimento. Poderíamos dizer que, embora os colegas sejam jovens em idade, reproduzem normas e comportamentos cultural e historicamente criados: o preconceito com a diferença. No grupo de adolescentes a escola pode intervir de forma positiva, através de estratégias usadas em sala de aula (dinâmicas em geral) e planejamentos mais amplos por parte da direção/coordenação.

Maturana (2002) é enfático ao dizer que a relação criada no preconceito não pode ser considerada social, uma vez que não inclui o outro e, para que se constitua enquanto relação precisaria dele. O contexto escolar propicia a construção de relações interpessoais. A qualidade delas vai depender da escola de seus membros: cada escola pode construir o seu espaço de inclusão. Dessa forma, como discute Mantoan (2005), na escola inclusiva os professores e alunos teriam oportunidade de aprender no cotidiano o

que dificilmente aprenderiam em outros contextos durante a vida: “(...) *respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa*”. (MANTOAN, p. 24-26).

5- A relação dos colegas com o intérprete para mediar comunicação com Fabiana

Como último item e não menos importante, é imprescindível considerarmos a autoria do intérprete na construção das relações de comunicação ente os colegas. Não temos, no momento, acesso a informações complementares que nos permitam considerações mais aprofundadas. No entanto, fica claro em todos os relatos dos colegas de Fabiana que o intérprete permite e incentiva a relação entre Fabiana e os demais. É verdade que algumas vezes a insegurança se manifesta na ausência do intérprete. Poderíamos dizer que, apesar de facilitador da comunicação entre a menina, os colegas e a professora, nenhum tipo de estratégia é traçada no sentido de que ambos, professora e intérprete, possam ampliar o conhecimento de LIBRAS a todos na sala de aula (ou à comunidade escolar). Nesse aspecto, também sentimos falta de uma ação mais efetiva da professora no processo de inclusão de Fabiana. Ela nos pareceu, simplesmente apoiar sua estada em sala de aula. É importante que a escola compreenda que o aluno surdo não apresenta, necessariamente, uma deficiência intelectual ou outros comprometimentos psíquicos que possam interferir em seu processo de aprendizagem. A identidade do aluno surdo, todavia, se constitui dentro de uma cultura visual, como afirma Perlin (2005), diferença que precisa ser compreendida a partir de uma visão multicultural e não como uma característica isolada. Finalizamos com a citação de Damázio (2007), que nos alerta quanto a estratégias que devem ser desenvolvidas no âmbito educacional, no sentido de evitar prejuízos no desenvolvimento:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p.13).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de conhecer um pouco mais sobre as concepções que giram em torno da inclusão escolar, o que consideramos de fundamental importância para a formação social, essa monografia consistiu em conhecer a concepção discente sobre a inclusão de uma aluna com deficiência auditiva no 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul. Para tanto, procuramos dialogar com o cotidiano escolar em que os sujeitos se inseriam, a fim de entender como se dava o fenômeno, o que nos permitiu desse modo, delinear algumas considerações a respeito.

Dessa forma, por meio dos dados coletados e das reflexões teóricas de autores renomados na área, consideramos que muito ainda precisa ser feito no sentido de uma ação inclusiva que contribua significativamente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva.

Constatamos que, embora os discentes valorizem a importância de compreensão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para a interação social, a escola não desenvolve nenhum trabalho sistemático nessa modalidade.

No que se refere às relações de interação construídas em sala de aula, verificamos que os discentes são motivados para o aprendizado de LIBRAS, reconhecendo a necessidade do uso dessa linguagem para estreitar relações com a colega surda. No entanto, não conseguem estabelecer um vínculo mais estreito devido à falta de maior conhecimento sobre as formas de comunicação com as pessoas surdas (adentrar a cultura surda). Destacamos, porém, um trabalho mais efetivo com a educação inclusiva poderia produzir mudanças de conduta dos alunos no trato de pessoas com deficiência auditiva: na escola, em casa e nos demais meios sociais.

Entendemos que levar o aluno a refletir sobre a língua Brasileira de Sinais pode possibilitar que a interação e inclusão ocorram de forma independente e espontânea em contextos diferentes, estratégia essa que não deve ser considerada única ou a mais importante, uma vez que há uma gama de procedimentos que podem ser associados ao processo interativo escolar, que a escola pode propor contribuindo assim para o desenvolvimento do sujeito. Os colegas que ficam de fora da conversa do intérprete com a aluna surda, também são, naquele momento, excluídos da possibilidade de interação, da mesma forma que a professora regente. Sendo assim, faz-se necessário

uma maior participação da escola para a construção de uma educação realmente inclusiva, cabendo a ela criar estratégias que promovam os conhecimentos de todos os participantes desse processo de inclusão.

Nesse contexto, a presente pesquisa nos enriquece no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e social. No âmbito pessoal, por nos proporcionar novas experiências que serão valiosas para nossa formação, rompendo possíveis preconceitos com as diferenças. Como acadêmica, por nos enriquecer ao nos aproximar de outros conhecimentos, de outras leituras e de outras compreensões de mundo, o que nos possibilitará ampliar nossa visão e nossos conhecimentos. Como profissionais, por nos abrir espaço para vivenciar novos conhecimentos e experiências que servirão como instrumentos balizadores para nossa prática docente. E socialmente, por nos ajudar a sair do senso comum, tendo uma nova visão de Educação Inclusiva a partir da ótica de outros sujeitos. Dessa forma acredito que a compreensão desse universo nos fortalecerá para uma atuação mais sólida no dia a dia da sala de aula e no meio social em geral.

Reconhecemos os limites de tempo e espaço referentes ao nosso trabalho. Outras perspectivas ou formas de abordagem do tema podem contribuir para um maior conhecimento a respeito. Uma pesquisa futura sobre um projeto do ensino de LIBRAS na sala de aula seria interessante para enriquecer os conhecimentos de nosso trabalho, ampliando a visão da inclusão a partir do corpo discente da escola.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

AQUINO, Julio R. Groppa. **A desordem na relação professor – aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org.). *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 10. Ed. São Paulo, 1996.

BARCELLOS, Gênisson da Cruz. **Educação de deficientes auditivos: um elemento do processo inclusivo**. 59 f.:il. Monografia (Licenciatura Plena em Física) – Curso de Graduação. Universidade Estadual do Ceará, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Ano 2, n. 2, jul/2006.

BEZERRA, Ana Cléa Bentes; BATISTA, Virgilina Fernandes da Silva. **Repensando o relacionamento interpessoal professor e aluno no cotidiano escolar**. *Psicopedagogia on line: Educação e Saúde mental*. Publicado em 18/04/2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOROWSKY, Fabíola. **Inclusão educacional: contribuições da teoria Vigotskiana**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. Ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005.

CABALLO, Vicente E.; MARINHO, Maria Luiza. **Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social**. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, vol. 3, n. 2, p. 141- 147 2002.

CALDAS, Wagner Kirmse. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra - ES: um estudo de caso**. 2009.143f.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Gestão Social**. Caderno. São Paulo: Capacitação Solidária, 2003.

D. de Azevedo AMORIN, Maria Ivaneide, SÍLVIA Maria S Moraes Costa, and Maristela Rosso Walker. "A **inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino**." Revista Ramal de Ideias 1.1, 2010.

DAMÁZIO, M. F.M. **Deficiência Auditiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

DANI, Lúcia Salete Celich. Et al. **Cenas e cenários: reflexões sobre a educação**. Santa Maria: Pallotti, 1999.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. **Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade. Salvador. UNEB, v.16, n.27. jan/jun., 2007

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet – Teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2000.

FENEIS. **As Línguas de Sinais e as Comunidades Surdas**. (s.d.). Disponível em: <http://www.feneis.com.br>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

FERNANDES, SUELI. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

FONTES, Rejane S. **História da Educação Especial no Brasil**. Revista Presença Pedagógica, v.9, n 54, nov./ dez. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRITZEN, Silvino José. **Relações Humanas Interpessoais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: Uma realidade em discussão**. 2. Ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

JODELET, D. (1998). **A alteridade como produto e processo psicossocial**. In A. Arruda (Org.), Representando a alteridade (pp. 47- 67). Rio de Janeiro:

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. do S. M. **O problema da indisciplina nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. 2000 257 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto R, **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. Disponível em http://www.faders.rs.gov.br/politica_gestao_inclusao_escolar.php, 2007.

MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.

MENDES, Enicéia G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia, G, **Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil**. Maringá. PR: Bertoni, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. **Educação inclusiva e municipalização**: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 8, n. 2, Marília, 2002, p. 233-244

PERLIN, Gládis T.T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência**. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). Marcos histórico, conceitual, legal e ético da educação inclusiva. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2

SACKS, Oliver – **Vendo Vozes** – Uma viagem ao mundo dos surdos pp 9 e 10 – Companhia das Letras, 1998.

SANT'ANA, R.B. **Criança-sujeito**: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: PROENÇA, M.R.S. (Org.) Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor aluno. Anuário 2000. Gt Psicologia da Educação, Anped, setembro de 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Textos de Psicologia**: Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: MARTINS FONTES, 2014.

9 ANEXOS

1ª Entrevistada: Maria: 13 ANOS

Pesquisadora: A Fabiana é sua amiga?

Maria: É tem as vezes que a gente brinca, lá na, lá em frente de casa.

Pesquisadora: Você conversa com ela?

Maria: Aí nós, nós vamos lá pra casa da vizinha, brinca mais a irmã dela, aí ela vai lá pra casa e nós fica brincando.

Pesquisadora: Mas como você conversa com ela?

Maria: Libras.

Pesquisadora: Você sabe falar libras?

Maria: Sim, Um pouco.

Pesquisadora: Como você aprendeu?

Maria: Apreendi no terceiro ano que eu estudava mais ela.

Pesquisadora: Aprendeu com ela?

Maria: Foi

Pesquisadora: Ela te ensinou? Como?

Maria: foi à professora que nós estudava no terceiro ano, ela ensinava pra gente

Pesquisadora: Você sabe falar tudo ou só algumas coisas?

Maria: Só algumas.

Pesquisadora: Você conversa com ela normalmente? Fazendo uso da LIBRAS ela te entende bem?

Maria: Tem vez que não.

Pesquisadora: E aí, quando ela não entende?

Maria: Aí ela fica perguntano, assim né, aí eu tem vez que eu não sei, eu escrevo.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega assim surda?

Maria: Acho

Pesquisadora: Por quê?

Maria: Porque é mais divertido que tem às vezes que... ela arenga, mas nós no arenga, assim ...aí eu peço perdão; aí ela, quando ela a gente fica” arengano”.

Pesquisadora: Você gosta de conversar com a Fabiana?

Maria: Mais ou meno

Pesquisadora: Por quê?

Maria: Porque assim né... Às vezes ela não entende.

Pesquisadora: E os outros colegas de vocês gostam de conversar com ela?

Maria: Só algumas pessoas.

Pesquisadora: E as outras não gostam por quê?

Maria: Aí eu não sei não.

Pesquisadora: Por que às vezes batem nela?

Maria: Não sei não; é porque nós começa brincando né... aí ela arenga.

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras a Fabiana participa de todas?

Maria: Participa.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda ela na sala de aula?

Maria: é

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

Maria: tem

Pesquisadora: E quando o intérprete falta?

Maria: ai, ai, ela fica mas nós.

Pesquisadora: Ela fica triste?

Maria: Não, fica não.

Pesquisadora: E a professora de vocês?

Maria: A Professora ajuda. Lá da sala.

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com ela?

Maria: não

Pesquisadora: Tem alguma coisa que vocês queiram me contar sobre a Fabiana?

Maria: Assim no sei não ó, só quando, nós fica brincando né, no recreio.

2º Entrevistado: João - 12 ANOS

Pesquisadora: Você é amigo da Fabiana?

João: Sou muito

Pesquisadora: Você conversa com ela?

João: Converso

Pesquisadora: Mas conversa como?

João: Fazendo as a coisa com o nome com a mão.

Pesquisadora: Sinais:

João: é

Pesquisadora: Mas você sabe fazer os sinais?

João: Mais ou menos. O professor dela me ensina e eu fico... vou falando com ela na hora do recreio.

Pesquisadora: Você entende bem ela? E ela te entende?

João: Acho que entende ela... na hora eu falo pra ela e ela falou pra mim de volta.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega surda?

João: Acho mermo.

Pesquisadora: Por quê?

João: Ahhh... não sei

Pesquisadora: Vocês gostam de conversar com ela?

João: Há eu gosto assim né. Não muito.

Pesquisadora: Por quê?

João: Por isso mermo.

Pesquisadora: Você acha que é ruim conversar com a Fabiana por ela não escutar?

João: Acho que é.

Pesquisadora: Por quê?

João: Por isso mesmo: ela entende às vezes.

Pesquisadora: E os outros colegas da sala gostam de conversar com ela?

João: Lá da sala ela... todo mundo ela... bate. Naquele menino que veio aqui primeiro, ela bate e ele bate nela.

Pesquisadora: Por que batem nela?

João: Ela ele que começa chamar ela de muda. E aí ela e ela... ela bate nele, e ela bate nele... e ele bate nela e ela fica falano, porque ela não escuta.

Pesquisadora: Mas só por isso?

João: Acho que é.

Pesquisadora: Sobre as brincadeira ela participa de todas?

João: Oh, tem algumas que não participa, assim... mais nós, lá no recreio.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda a Fabiana na sala de aula?

João: Na sala eu ajudo, tem hora que o professor manda eu fazer o trabalho, ai sobra só ela,eu ai ...eu faço mais ela, e ela eu ajudo ela, e ela me ajuda

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

João: sim

Pesquisadora: E quando o intérprete falta vocês conversam com a Fabiana?

João: E... ah.. eu tenho uma colega lá .Ele me... ah.. eu falo junto com ele. Ai ele... ai ele... eu falo ai, ele ai... ela fala pra mim. Ele fala pra mim, ele entende.

Pesquisadora: Sozinho com ela você não entende o que ela fala?

João: Mas o menos consigo.

Pesquisadora: Ela fica triste?

João: Fica.

Pesquisadora: Por quê?

João: Eu acho porque nós fica falando e ela não fala, fica só vendo o professor falando LIBRAS, ai ela fica triste . (Porque nós fica falando e ela não fala, fica só vendo o professor falando libra, ai ela fica triste).

Pesquisadora: E a professora?

João: Uma vez né,a professora brigou com os meninos por causa dela, (Fabiana) porque eles tava rindo dela.

Pesquisadora: Rindo por quê?

João: Porque ela caiu sem querer

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com ela?

João: Já

Pesquisadora: O que?

João: Fazer um nome que eu num sabia. Fazer nome dos objetos.

Pesquisadora: A Fabiana ser surda é um problema?

João: Não

Pesquisadora: Por que não?

João: Porque ela, ela é igual a nós..

Pesquisadora: Tem alguma coisa que queira me contar sobre a Fabiana?

João: Ah, foi uma vez que o menino tava batendo nela que ela foi correr atrás dele. Ele entrou no banheiro e ela entrou junto aí nós tiremos ela e ela ficou com raiva, ficou triste, aí ficou chorando dizendo que ia bater nele. E o professor dele disse pra diretora e ele foi expulso. Aí ele nem estuda mais aqui.

Pesquisadora: E esse menino bateu nela por que? **João:** Ah só porque ela é muda.

Pesquisadora: Só por isso?

João: É acha graça dela pelo menos.

3ª Entrevistado: Pedro - 11 anos.

Pesquisadora: Você é amigo da Fabiana?

Pedro: sim

Pesquisadora: você conversa com a Fabiana? Como?

Pedro: Sinais

Pesquisadora: Como você aprendeu a falar sinais?

Pedro: Foi com o interprete dela... só com ele mesmo. Ai pesquisei pela internet e ai eu fui aprendendo aos poucos. “Ai pesquisei pela internet e ai eu fui aprendendo aos poucos”.

Pesquisadora: Por que você pesquisou a língua de sinais na internet?

Pedro: É... é assim: se ela perguntasse alguma coisa, ai... ai, já soubesse o que que eu já ia dizer pra ela, porque nos tempos que ela foi aluna nova eu num sabia interagir. Não sabia traduzir ali, vivia falando. Ai pesquisei na internet o que que ela tava falando.

Pesquisadora: É FÁCIL FALAR A LÍNGUA DE SINAIS?

Pedro: fácil né, tem só que se concentrar no que a mulher fala e fazer as coisas que ela diz. Pedro manifesta o que pensa sobre o aprendizado de libras, denunciando, de certa forma, o desprezo dos demais em relação a esse conhecimento.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega surda?

Pedro: Acho

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Porque a pessoa conversa, a pessoa, a pessoa, tipo assim... eu passo na rua com ela conversando, os zoutros já fica assim, inté assim... o pessoal, pessoal já fica assim falano: “de tá de parabéns conversando com a colega surda”. Porque ela disse pra mim que não tem ninguém pra brincar,e ela... ela já tem eu.

Pesquisadora: Você acha legal conversar com ela?

Pedro: Mais ou menos

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Porque. Porque ela assim ó... quando eu, quando eu falo assim: “ Fabiana eu quero conversar.” Ela (Fez gesto de não com as mãos), faz sinais, e dia desse ela tava chorando e eu perguntei que foi. Ela fez, fez até a letra dizendo que tinha batido nela.

Pesquisadora: E os outros colegas da sala de aula, gostam de conversar com ela?

Pedro: Alguns gostam, mas não sabem falar as LIBRAS. São poucos que sabem falar. E ela fica triste.

Pesquisadora: batem nela? Por quê?

Pedro: Por causa que... por causa que ele, por causa que ele pensa que ela escuta, eu falava não escuta, não escuta. Ai bateram nela. Ela ficou triste e correu. Fi, só fica dizendo que ela não é surda, já bateram nela já, eu defendi. Que ela tava brincando.

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras ela participa de todas?

Pedro: Não nós até deixa todas as brincadeiras que a gente faz ...a gente deixa ela brincar.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda ela na sala de aula?

Pedro: Não ajuda.

Pesquisadora: Por que não ajudam ela?

Pedro: Porque acho, porque acho acho que tem vergonha de falar as libras e ela não saber interpretar.

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

Pedro: só alguns assim hó

Pesquisadora: E quando o interprete falta?

Pedro: Ai ela fica triste assim

Pesquisadora: Porque ela fica triste?

Pedro: Assim hó... assim... acho que ela, ela ouve só um pouquinho mas ela hó... ela, ela já veio, ela já disse pra mim, ela disse que fica triste porque ela quer, ela quer ser igual aos outros, quer escutar o que os outros falam, quer saber falar . Ai né, não consegue. E não pode.

Pesquisadora: Por isso ela fica triste?

Pedro: É. Ai eu pego e converso com ela, às vezes a hora que eu não sei, ai ela fica escreveno. Ai eu dou resposta dela pra ela, tudim. Ai, quando o interprete não tá aqui ai, eu fico interpretando o que a professora tá perguntando.

Pesquisadora: E a professora?

Pedro: Ela gosta dela.

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com Fabiana?

Pedro: falar algumas coisas

Pesquisadora: O que?

Pedro: Palavras,

Pesquisadora: Que palavras?

Pedro: Meu nome, nome de algumas coisas.

Pesquisadora: Tem alguma coisa pra me contar sobre ela?

Pedro: não

4ª Entrevistada: Ana- 12 Anos

Pesquisadora: A Fabiana é tua amiga?

Ana: É. Assim né mais ou menos.

Pesquisadora: vocês conversam?

Ana: Converso maioria das vezes.

Pesquisadora: Conversa com Fabiana como?

Ana: Às vezes assim ela quer falar comigo né, ai eu não sei dizer pra ela como é que é falar né, Ai eu pergunto o interprete o que significa isso, ai ele me diz ai eu falo pra ela.

Percebe-se que a presença do intérprete é imprescindível para a comunicação entre Ana e Fabiana, uma vez que a menina não sabe LIBRAS.

Pesquisadora: Então você não conversa diretamente com ela?

Ana: Não. Porque eu ainda não aprendi LIBRAS assim.

Pesquisadora: Tem vontade de aprender?

Ana: Tenho. É, eu estudava no terceiro ano com ela né, ai tinha uma professora de LIBRAS lá, que ela tava ensinando um pouco pra gente.

Pesquisadora: Então só conversa com a presença do interprete dela?

Ana: Ele às vezes tá junto com a gente

Pesquisadora: E quando ela está sozinha?

Ana: Aii quando ela ta só, ela fica me perguntando um monte de coisa. Ai eu nem sei o que é.

Pesquisadora: Você acha legal ter uma colega surda?

Ana: Hum... acho que é.

Pesquisadora: Por que é?

Ana: Porque, assim... é legal a gente, a gente conviver com várias pessoas diferentes.

Pesquisadora: Você gosta de conversar com ela?

Ana: mas ou menos.

Pesquisadora: Por quê?

Ana: Eu não entendo, no sei bem o que ela disse. Assim... ela fala, ai eu no sei às vezes, né

Pesquisadora: E os outros colegas da sala de aula, gostam de conversar com a Fabiana?

Ana: não! Só mais ou menos é Pedro, que entende né, o que ela fala.

Pesquisadora: E os outros colegas de sala de aula não gostam por quê?

Ana: Lá da sala, ela todo mundo, ela... ela bate naquele menino que veio aqui primeiro. Ela bate e ele bate... Nela.

Pesquisadora: Por que batem nela?

Ana: Não sei. Às vezes as meninas batem nela, ai saem correndo. Ai ela fica correndo atrás dela.

Pesquisadora: Sobre as brincadeiras ela participa de todas ou só de algumas?

Ana: Não... na ho, dá na hora do recreio, ela fica mais a gente merendando. Ai depois ela... ela vai pra sala. Ai ela fica andando mais as menina.

Pesquisadora: E essas meninas que andam com a Fabiana entendem o que ela fala?

Ana: Todos não.

Pesquisadora: Mas, e como conversam com ela?

Ana: Só quando o menino tá perto, o interprete.

Pesquisadora: Todo mundo ajuda ela na sala de aula?

Ana: Sim

Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na sala de aula?

Ana: Tem não, de amigo dela aqui na sala mesmo só eu o João Vitor e uma menina do... uma menina que saiu da escola e a outra do 6º ano, 6º ano B, que ela mora lá perto da casa dela.

Pesquisadora: E essa menina sabe falar a língua de sinais?

Ana: Sabe não.

Pesquisadora: E quando o Gerônimo. (interprete) falta?

Ana: Um dia desses quando o Gerônimo. (interprete) não veio ela ficou só assim triste. Ai ela não falou com ninguém, com a cabeça abaixada.

Pesquisadora: Ficou triste?

Ana: É

Pesquisadora: Por que ela fica triste?

Ana: Tem uma vez, né, que ela fica me perguntando assim alguma coisa, né. Ai eu falo assim... eu faço assim né (fez gesto de não sei). Ai ela, ai ela fica triste assim com a cabeça abaixada.

Pesquisadora: Mas, e a professora?

Ana: A professora é quando, quando né, ela vai fazer a chamada, né, ai o Gerônimo. (interprete) que responde, né. Ai ela foi fazer chamada, ai chamou Fabiana, né. Ai ela nem percebeu que o (interprete) não tava ali pra falar o nome. Ai a Fabiana hein, ela ficou assim... atenta. Ai também tem vez que a professora sai, ai os meninos começa a gritar, né. Ai, quando eles grita, ela, ela escuta assim os barulhos, ai ela fica atenta.

Pesquisadora: Você já aprendeu alguma coisa com ela?

Ana: não, hein, tem umas vez que ela fica dando língua pra gente, às vezes que ela fica batendo, empurrando a gente, tem algumas vezes.

Pesquisadora: Por quê?

Ana: Não sei.

Pesquisadora: Tem alguma que queira me contar sobre a Fabiana?

Ana: Eu já vi né quando um dia que eu fui na casa dela, chamar ela pra vim pra escola, ai a mãe dela tava falando, tentando conversar com ela, mas ela não conseguia, falar, ela tava falando no sei o que perguntando por, parece que era um caderno dela ai a mãe dela não entendia. A mãe dela não sabe falar a língua de sinais né.

Pesquisadora: Ela fica triste por isso?

Ana: Fica. Ela não tem ninguém assim que mora com ela que saiba fala a língua de sinais. Essa língua.